



Les configurations d'activité, un niveau d'organisation de l'activité en classe : un exemple en lecture au cycle 2 de l'école primaire

Philippe Veyrunes

► To cite this version:

Philippe Veyrunes. Les configurations d'activité, un niveau d'organisation de l'activité en classe : un exemple en lecture au cycle 2 de l'école primaire. Actes du 5ème Colloque international recherche et formation, Feb 2005, Nantes, France. halshs-00007830

HAL Id: halshs-00007830

<https://shs.hal.science/halshs-00007830>

Submitted on 17 Jan 2006

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les configurations d'activité, un niveau d'organisation de l'activité en classe : un exemple en lecture au cycle 2 de l'école primaire

VEYRUNES Philippe, Conseiller Pédagogique, Inspection de l'éducation nationale de Nîmes 5, Nîmes, France, philippe.veyrunes@ac-montpellier.fr

Mots-clés : configuration d'activité, articulation de l'activité, classe, enseignant, élève, lecture.

Cette contribution décrit une configuration d'activité en classe de lecture, au cycle 2 de l'école élémentaire. Utilisant la théorie sémiologique du cours d'action, elle décrit l'activité individuelle de l'enseignante et de ses élèves, l'articulation de ces activités, les composants de la configuration, puis analyse la dynamique individuelle – collective qui rend possible l'émergence de la configuration d'activité.

Cadre de la recherche

Cette communication présente une configuration d'activité en classe de lecture, au cycle 2 de l'école primaire. Elle décrit cette configuration comme un niveau autonome, émergeant de l'articulation de l'activité individuelle-collective de l'enseignante et des élèves.

Présupposés sur l'activité humaine

Cette description est fondée sur quatre présupposés théoriques. L'activité humaine est « située » dynamiquement. Elle est indissociable de la situation matérielle, sociale et culturelle au sein de laquelle elle prend forme et doit, par conséquent, être étudiée *in situ* (Lave, 1988 ; Suchman, 1987). Les éléments significatifs de la situation constituent les ressources pour l'activité de l'acteur (Norman, 1993). L'activité est autonome (Theureau, 2004 ; Varela, 1989) Toute situation résultant de l'activité d'un acteur est assimilable à une totalité dynamique possédant des propriétés d'auto-organisation (Varela, 1989). Analyser l'activité revient à analyser un couplage action – situation, c'est à dire les interactions asymétriques que l'acteur entretient avec son environnement. Les groupes sociaux constituent un autre niveau autonome de l'activité humaine. Ils ont leur dynamique propre et sont constitués par un réseau d'interrelations qui à chaque instant détermine leur propre identité. L'activité est significative : comprendre et analyser les interactions entre les différents acteurs nécessite d'accéder aux processus de construction de signification (Eco, 1988 ; Theureau, 2004). S'intéresser au collectif suppose de prendre en compte à la fois le cours d'action de chacun des acteurs, ce qui est significatif pour eux, et en même temps l'articulation de ces cours d'action (Theureau, 2002). Les niveaux individuel et social de l'activité sont indissociables (Elias, 1987/1991). Le collectif n'est pas une totalité constituée des activités individuelles, mais « *une totalité constamment dé-totalisée par les activités des individus qui le constituent* » (Theureau,). Les configurations sociales (Elias, 1970/1991) rendent possible l'articulation des préoccupations des individus et la réalisation des besoins collectifs du corps social : pour comprendre cette articulation on ne peut séparer les dimensions individuelle et sociale.

Analyse sémiologique du cours d'action

L'activité est analysée à partir de la théorie du cours d'action (Theureau, 2004). Le cours d'action est l'activité d'un acteur « *significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui* » (Theureau, 2004, p. 48). Le cours d'action constitue un niveau autonome de l'activité humaine et qui contribue à sa compréhension.

L'activité est analysée comme un flux, décomposable en unités d'action (U) significatives pour l'acteur. Chacune de ces unités émerge de l'articulation dynamique de trois composantes qui constituent un signe : l'objet (O), le représentamen (R) et l'interprétant (I). L'objet (O) est une « *totalité de possibles ouverte pour l'acteur du fait de son engagement dans la situation, qui est transformée à l'occasion de chaque signe* » (Theureau, 2004, p. 139). Cette totalité relativement indéterminée est délimitée à chaque instant dans la situation. Les préoccupations (P) constituent un élément de l'objet (O). Elles émergent de l'ensemble des possibles liés à l'histoire de l'acteur. Ces préoccupations sont floues et indéterminées. Mais, en même temps, elles sont précisées dans l'action par le représentamen (R), en fonction de ce qui fait signe pour l'acteur. A chaque unité d'action (U) correspond alors une ou plusieurs préoccupations. Le représentamen (R) est une « *actualité déterminée pour l'acteur* » (Theureau, 2004, p. 139). Il correspond à ce qui fait signe pour l'acteur dans la situation. L'interprétant (I) est « *la mise en œuvre de types* » (Theureau, 2004, p. 139). Il traduit l'intervention dans la cognition ici et maintenant d'éléments de généralité issus des cours d'action passés.

Pour rendre compte de l'articulation de l'activité des acteurs il faut rendre compte en premier lieu de l'activité individuelle. Cette articulation est décrite à partir de la convergence ou de la divergence des préoccupations. Les préoccupations convergent lorsqu'elles correspondent à des attentes proches. Par exemple, la préoccupation de l'enseignante d'aider un élève interrogé à décoder un mot converge avec celle de l'élève. Les contraintes de la situation qui sont perçues comme significatives par les acteurs sont les composants de la configuration d'activité. Nous en avons identifié cinq : la nature et l'organisation du travail des élèves, l'organisation de l'espace et du temps, les modes d'interaction entre les acteurs, les artefacts et leurs fonctions et le mode d'institution des actions.

La recherche présentée dans cet article s'inscrit dans un programme mené en collaboration avec des enseignants débutants (Veyrunes, Bertone & Durand, 2003 ; Veyrunes, 2004). Le cas étudié a été sélectionné car il a été considéré comme caractéristique de l'articulation de l'activité des acteurs lors des séances de lecture étudiées.

Méthode

Hélène, une professeure des écoles dans sa troisième année d'enseignement, a été volontaire pour participer à cette recherche. Elle enseignait dans une école à six classes, en zone urbaine « difficile » où elle était chargée de la classe de CP-CE1 qui regroupait 16 élèves (7 de CP et 9 de CE1). La séance étudiée portait sur la lecture d'un texte écrit au tableau noir. L'activité collective a été analysée entre les Minutes 43 et 54, soit une durée de 11 minutes. Ce segment a été considéré d'un commun accord par l'enseignante et le chercheur comme significatif de ce type de lecture dans cette classe.

Trois types de données ont été recueillies : (a) des données d'observation et d'enregistrement vidéo des actions de l'enseignante et des élèves ; (b) des données « d'autoconfrontation » issues d'entretiens consécutifs à la leçon : l'enseignante était confrontée à l'enregistrement de la leçon et invitée à commenter le déroulement de ses actions, en explicitant ses actions, perceptions et émotions. Les relances du chercheur avaient pour but d'inciter l'enseignante à décrire et commenter ses actions tout en évitant les interprétations *a posteriori*, les

généralisations ou les explications ; (c) des entretiens avec quelques élèves visant à connaître leurs préoccupations en classe.

Le traitement a consisté en plusieurs étapes : (a) une mise en vis-à-vis de l'enregistrement vidéo et des *verbatim* de l'autoconfrontation a été réalisée afin de reconstruire la trame événementielle de l'action au niveau où elle est significative pour l'enseignante et pour les élèves ; (b) les unités d'action, les composantes du signe (Objet, Représentamen, Interprétant) et les préoccupations ont été identifiées puis étiquetées à partir de la description des actions et communications ; (c) les unités d'action de l'enseignante et des élèves ont été mises en vis-à-vis afin de décrire leur articulation ; (d) la convergence ou la divergence des unités d'action et des préoccupations a été mise en évidence, enfin (e) les composants et (f) la dynamique interne de la configuration ont été décrits.

Résultats

Le segment étudié a débuté à la Minute 43, lorsque la lecture orale et collective du texte a commencé. Compte tenu des contraintes de cette communication, l'analyse présentée ne porte que sur le début de ce segment. Les élèves devaient lire le texte suivant, extrait de *"Zékéyé et le serpent python"* (Dieterlé, 1991) :

"Il était une fois, en Afrique, il y a très longtemps, un serpent python. Il vivait dans un pays qui s'appelle le Cameroun et une région qu'on appelle le Bamiléké. C'était un python mangeur d'hommes et tout le monde avait peur de lui. Il mangeait toujours les hommes de la même façon : il les avalait tout ronds en commençant par les pieds"

L'activité de l'enseignante

Le cours d'action de l'enseignante

L'enseignante a attribué un premier tour de lecture, demandant à Nésaqueth de lire à haute voix le début du texte (Minute 43). Elle considérait cette élève « ex-primo arrivante¹ » comme ayant d'importantes difficultés en lecture. Cette élève a commencé à lire une phrase sur le tableau voisin de celui sur lequel figurait le texte à lire. Voyant cela, l'enseignante s'est approchée du tableau et l'a guidée avec la règle magistrale en lui désignant les premiers mots du texte. L'enseignante a considéré que, étant données ses difficultés, Nésaqueth avait besoin d'un temps de réflexion. Elle s'est donc employée à obtenir que les autres élèves lui laissent ce temps. L'enseignante l'a encouragée à commencer sa lecture (Tableau 1). Ses préoccupations étaient à ce moment-là : (a) *Aider Nésaqueth à commencer la lecture au bon endroit*, (b) *Attribuer un tour de lecture*, (c) *Empêcher Marie de décoder à la place de Nésaqueth*.

¹ Les élèves arrivés de l'étranger dans l'année scolaire en cours sont désignés par les enseignants et par l'institution comme « primo-arrivants ». Ceux qui sont en France pour la deuxième année sont fréquemment désignés par les enseignants comme « ex-primo arrivants ».

Verbalisations en classe	Verbalisations en autoconfrontation
<u>Enseignante</u> : Bon, allez, maintenant on va essayer de lire la phrase une. Chut ! Allez Nésaqueth, je t'écoute ! Chut... ! Hein ?	<u>Chercheur</u> : Donc là, qu'est-ce que tu fais là ?
<u>Nésaqueth</u> : [b]	<u>Enseignante</u> : Bien, en fait, je... Je lui montre les mots parce qu'elle a du mal à démarrer. Elle m'avait sorti heu un mot de...
<u>Marie</u> : Il était une fois...	<u>Chercheur</u> : Elle lisait à côté ?
<u>Enseignante</u> : Non, non, non ! Tu la laisses !	<u>Enseignante</u> : Oui
<u>Nésaqueth</u> : [b]	<u>Chercheur</u> : Oui. Donc d'accord : tu lui montres les mots pour qu'elle démarre de ce côté... Sinon... Si elle... Tu les lui montrerais pas sinon ?
<u>Enseignante</u> : Allez Nésaqueth ! Attends, attends, attends ! Alors, c'est là, Nésaqueth. On y va : c'est quoi ça ?	<u>Enseignante</u> : Non. Sinon je lui aurais pas montré parce qu'elle, en théorie, elle y arrive.
<u>Nésaqueth</u> : Il	

Tableau 1 : Verbalisations en classe et lors de l'entretien d'autoconfrontation (Minute 43)

L'échange avec Nésaqueth s'est poursuivi et l'enseignante a dû contenir l'impatience de Marie qui voulait répondre à sa place (Minute 44). En même temps, elle s'est adressée à Paul, tourné vers le fond de la classe et l'a rappelé à l'ordre en lui touchant la tête de la main et en lui demandant de regarder le tableau noir (Tableau 2). Ses préoccupations étaient : (a) *Empêcher Marie de décoder à la place de Nésaqueth*, (b) *Obtenir le silence*, (d) *Obliger Paul à s'impliquer dans la tâche prescrite*.

Verbalisations en classe	Verbalisations en autoconfrontation
<u>Enseignante</u> : Alors, après ? Chut !... Deux secondes, Marie ! Tu la laisses, tu passeras après. Je veux voir... Allez !	<u>Chercheur</u> : Donc là tu... ?
<u>Nésaqueth</u> : Afrique	<u>Enseignante</u> : Oui, je l'interromps.
<u>Enseignante</u> : Après...	<u>Chercheur</u> : Tu interromps Marie... ?
<u>Nésaqueth</u> : Il... y... a..	<u>Enseignante</u> : Parce qu'en fait, Marie, elle voulait dire le... Parce qu'en fait, Nésaqueth, elle doit bloquer sur un mot ...
<u>Enseignante</u> : Les yeux au tableau ! Après...	<u>Chercheur</u> : Oui sur Afrique, je crois...
<u>Nésaqueth</u> : Très... gros	<u>Enseignante</u> : Oui : Afrique. Et donc comme Marie, elle déchiffre bien, elle l'a trouvé. Enfin, elle, elle y arrive, mais si elle le lui dit, en fait... l'autre elle fait aucun... Enfin il n'y a pas d'effort quoi !

Tableau 2 : Verbalisations en classe et lors de l'entretien d'autoconfrontation (Minute 44)

L'hésitation de Nésaqueth et la difficulté du mot sur lequel elle butait ont fait signe pour l'enseignante. Elle a alors aidé Nésaqueth en lui demandant de repérer les « sons compliqués ». Elle attendait qu'elle repère les graphèmes « on » et « em » du mot « longtemps » et les associe aux phonèmes [ō] et [á]. Elle a expliqué qu'elle avait introduit cette désignation peu de temps auparavant afin d'aider les élèves à repérer les graphèmes composés et à les associer aux sons correspondants. Elle a indiqué également que ce repérage constituait pour ces élèves une difficulté importante car ils ne voyaient dans les mots que des lettres isolées. Elle a considéré que le fait de demander de trouver les « sons compliqués » aidait les élèves à les identifier (Tableau 3). Les préoccupations suivantes ont été identifiées : (a) *Aider Nésaqueth à repérer les graphèmes complexes dans le mot « longtemps »*, (b) *Aider Nésaqueth à associer les graphèmes complexes*.

Verbalisations en classe	Verbalisations en autoconfrontation
<u>Enseignante</u> Alors ? On est là, Nésaqueth ! Chut !... Chut !... C'est quoi, les sons compliqués là-dedans ?	<u>Chercheur</u> : Alors, là tu demandes les sons compliqués ? Donc, ça tu m'as dit que tu le faisais pas depuis très longtemps ? <u>Enseignante</u> : Oui. Hé bien, en fait, je le fais depuis qu'on fait [u] [ó], tout ça. Parce que sinon ils... Ils arrivent pas à... Sinon en fait, ils le voient pas quoi... Si je leur fais pas visualiser avant le son compliqué, ils... Ils y arrivent pas ils me sortent un [a]. Alors du coup, le fait de leur faire visualiser le son compliqué après, ça les aide pour déchiff... Enfin ça les aide pour déchiffrer, mais en fait au début je leur faisais visualiser et je l'entourais, quoi. Et là, en fait, apparemment ça fait deux semaines que je leur fais visualiser, mais je l'entoure pas pour qu'ils... Donc voilà quoi... Et ils arrivent à repérer...

Tableau 3 : Verbalisations en classe et lors de l'entretien d'autoconfrontation (Minute 44)

L'enseignante a ensuite interrompu la lecture de Nésaqueth pour rappeler trois élèves à l'ordre : Fabien était en train de s'agiter sur sa chaise, Andy et Vincent parlaient (Minute 45). L'enseignante leur a indiqué qu'elle n'entendait pas Nésaqueth à cause de leur bavardage. Les préoccupations suivantes ont été repérées : (a) *Calmer Fabien*, (b) *Empêcher Andy et Vincent de parler*, (d) *Entendre Nésaqueth*.

L'enseignante a attribué un nouveau tour de lecture : après une hésitation, elle a désigné Sofiane (Minutes 45). Elle a demandé le silence. Plusieurs élèves parlaient en même temps et elle avait du mal à entendre Sofiane. Marie levait le doigt avec insistance et voulait lire à la place de Sofiane : elle a à deux reprises dû la faire patienter (« *deux secondes !* »). L'enseignante était préoccupée de : (a) *Attribuer un tour de lecture*, (b) *Obliger Sofiane à ne pas deviner les mots à partir de leurs premières lettres*, (c) *Aider Sofiane à repérer les phonèmes dans les mots*, (d) *Obtenir le silence*, (e) *Faire patienter les élèves qui savent décoder le mot recherché*, (f) *Contrôler la lecture de Sofiane* et (g) *Encourager Sofiane*.

Les préoccupations de l'enseignante

Dans cette configuration, trois préoccupations sont actualisées : (a) *Maintenir l'ordre*, (b) *Aider les élèves* et (c) *faire décoder le texte*.

L'enseignante confirme, lors de l'autoconfrontation, le caractère prioritaire de la préoccupation de contrôle de l'ordre dans la classe et la difficulté qu'elle ressent à assurer ce contrôle. Elle fait également état de préoccupations relatives aux différences de rythme de lecture des élèves. Elle considère que cette classe est très hétérogène : certains élèves sont « *entrés dans la lecture* », trois sont des « *non lecteurs* ». Lorsqu'elle fait lire un élève, elle considère qu'il faut lui laisser du temps pour qu'il fasse l'effort de chercher. Ceci la contraint à maintenir les autres élèves en attente. Elle y parvient par une gestion subtile des tours de lecture : elle sollicite les élèves dont elle pense qu'ils ne suivent pas la lecture, interroge Marie, considérée comme une bonne lectrice, afin de « *laisser souffler les autres* » et d'amener une forme de pause, de respiration dans la séance. Enfin, lorsqu'elle attribue un tour de lecture, elle entend vérifier si la lecture de l'élève correspond à ses attentes. Elle contrôle la lecture en faisant relire une phrase déjà lue, ce qui lui permet à la fois de vérifier si l'élève a suivi et s'il sait lire la phrase. Ainsi, le contrôle des élèves porte-il à la fois sur leur implication dans la tâche et sur leur compétence de lecteur. Il est à relier à la forte pression sociale qui s'exerce sur cet apprentissage.

L'enseignante est également préoccupée par l'aide à apporter aux élèves en fonction de ce qui fait signe pour elle, de sa connaissance de leurs difficultés. En outre, cette préoccupation évolue : elle indique qu'elle entourait les « *sons compliqués* » quelques semaines avant l'entretien. Mais depuis qu'elle a remarqué que les élèves avaient progressé dans ce repérage,

elle se contente de leur demander de les repérer dans le mot. L'enseignante vise à faire décoder le texte plus qu'à le faire lire : les aides sont fondées sur l'analyse du code et elle écarte tout recours au sens du texte. Les actions d'aide sont différenciées : elle aide très peu les bons lecteurs (Marie) et ne sollicite pas les non lecteurs (Rylan, Paul, Ebrhou). Enfin, elles sont d'une grande diversité : l'enseignante guide certains élèves avec la règle, désigne un mot, une lettre ou une syllabe, repère des syllabes, des lettres muettes, demande à des élèves de repérer les sons, d'associer les graphèmes, phonèmes ou syllabes décodées ou empêche certains élèves de deviner les mots.

L'activité des élèves

Le cours d'action de Nésaqueth et de Marie

Nésaqueth a commencé à lire sur le tableau de droite sur lequel était noté un exercice prévu pour la suite de la matinée. L'enseignante l'a guidée avec la règle, lui demandant de lire sur le tableau du milieu. Elle a décodé sans difficulté le début de la phrase : « Il était une fois, en Afrique, il y a très... ». Elle a buté ensuite sur le mot « longtemps ». Plusieurs élèves ont répondu en même temps aux questions de l'enseignante et ont reconnu les phonèmes [á] et [õ]. Lorsqu'elle a demandé quels graphèmes correspondaient à ces phonèmes, plusieurs élèves ont répondu en même temps et à haute voix. Nésaqueth a indiqué lors de l'entretien qu'elle entendait ces réponses mais qu'elle voulait décoder le mot toute seule pour apprendre à lire. Elle l'a décodé syllabe par syllabe en prononçant le phonème [g] : lon/gue/. L'enseignante a interrompu son décodage. Elle a signalé au tableau les lettres muettes en traçant une croix au-dessous de chacune d'elles. Malgré ce, Nésaqueth a décodé à nouveau « longue ». L'enseignante l'a alors guidée en lui indiquant « lon ». Nésaqueth est alors parvenue à décoder le mot. A la demande de l'enseignante, elle a repris au début de la phrase et l'a lue sans difficulté jusqu'à la fin, y compris les trois mots qu'elle n'avait pas décodés auparavant : « un serpent python ». Les préoccupations suivantes peuvent être identifiées : (a) *Obtenir son tour de lecture*, (b) *Lire le texte* (c) *Obtenir une validation positive* et (d) *Trouver seule les mots du texte*.

Au début de ce segment, Marie a manifesté l'envie de se distraire (Minute 43). Lorsque l'enseignante est allée au tableau, Marie a vérifié d'un coup d'œil rapide qu'elle ne pouvait être vue. Elle a ensuite exécuté quelques mouvements de danse en regardant ses camarades du fond de la classe avant de s'asseoir dès que l'enseignante s'est retournée. Ses préoccupations étaient alors : (a) *Se distraire* et (b) *Faire rire ses camarades*. Puis elle a manifesté une forte envie de s'impliquer. Dès le début de la lecture de Nésaqueth (Minute 44), l'enseignante lui a demandé de patienter : « Deux secondes Marie, tu passeras après ! ». Malgré ce, elle a levé la main à cinq reprises pendant que Nésaqueth lisait, manifestant par diverses mimiques son impatience et sa frustration. Elle a mis à profit le fait que l'enseignante ne pouvait la voir pour « souffler » des réponses à Nésaqueth (« longtemps » et « vivait »). Elle a également répondu à haute voix sans être interrogée. Puis elle a donné la réponse « longtemps » à haute voix pendant que Nésaqueth cherchait. Elle a été interpellée par l'enseignante : « Marie, est-ce que tu t'appelles Nésaqueth ? ». Ses préoccupations étaient alors : (c) *Prendre la parole*, (d) *Aider ses camarades à répondre*, (e) *Montrer qu'elle sait lire les mots du texte*, (f) *Souffler les mots sans se faire prendre*, (g) *Obtenir son tour de lecture*, (h) *Patienter*. Puis, elle a paru se résigner à attendre son tour, faisant mine de lever le doigt pour l'abaisser immédiatement comme si elle savait d'avance qu'elle ne serait pas interrogée (Minute 45). Lorsque l'enseignante a réfléchi quelques instants avant d'attribuer un autre tour de lecture, elle a levé le doigt avec beaucoup d'insistance, manifestant à nouveau son envie de lire. Ensuite, lorsque

Sofiane a lu, Marie a continué à manifester son implication dans la lecture du texte. Elle a indiqué un mot à Nésaqueth (« vivait »). Profitant de brefs moments d'inattention de l'enseignante, elle a soufflé des réponses à Sofiane (« pays », « s'appelle »).

Les préoccupations des élèves

Dans cette configuration, trois préoccupations sont actualisées : (a) *Prendre la parole*, (b) *Eviter l'ennui*, (c) *Donner une bonne image de soi*.

Certains élèves cherchent à obtenir un tour de lecture en anticipant les changements de tour et en interprétant le comportement de l'enseignante. Les tours de lecture étant en nombre limité, ils cherchent parfois à prendre la parole en dehors de leur tour. La recherche de « fenêtres d'interaction » avec l'enseignante est une préoccupation fréquente de ces élèves-là. Cette recherche se déroule en plusieurs temps : lorsque un élève lit, l'élève repère les hésitations du lecteur ou ses erreurs, il infère les attentes de l'enseignante (si elle sollicite une aide ou pas), il demande ou prend la parole. Même lorsqu'ils semblent se distraire, les élèves suivent « du coin de l'œil » et mettent à profit ces hésitations pour « monter au créneau ». Certains élèves ne demandent pas la parole : deux des « non lecteurs » restent silencieux au cours du segment étudié. Rylan, un « non lecteur », la prend en revanche à plusieurs reprises, sans y être invité. D'autres semblent plutôt manquer de confiance en eux : Fabien fait mine de se cacher, comme s'il voulait éviter d'être sollicité. Ensuite il prend parfois la parole et souffle des réponses à ses voisins ou bien répond à leur place.

Afin d'éviter l'ennui, il s'agit pour certains élèves, comme Marie, de *patienter en attendant son tour de lecture*. Pour d'autres il s'agit davantage de *se distraire* en attendant la fin de la lecture ou le début de la récréation : Paul ne manifeste pas l'intention de lire. Le texte est hors de ses possibilités actuelles de lecteur. Les nombreuses actions qu'il accomplit laissent supposer qu'il cherche à éviter l'ennui lié à une tâche fastidieuse et hors de sa portée. Fabien et Sofiane ont tous deux évoqué ces préoccupations lors de l'entretien. Ils ont parlé de la longueur de l'attente, lorsqu'un élève ne trouve pas la réponse : « *c'est trop long d'attendre !* ». Le comportement de Marie ou celui de Fabien permet de penser qu'ils éprouvent la longueur de cette attente.

Sofiane et Nésaqueth ont indiqué lors de l'entretien d'autoconfrontation qu'ils voulaient « *lire seuls* » et qu'ils n'écoutaient pas ce qu'on leur soufflait. Cette indication est corroborée par l'observation de leur comportement et par les données des interviews d'élèves effectuées par ailleurs. Ces élèves semblent ne tenir aucun compte des indications de leurs camarades. Ils poursuivent leur recherche alors qu'on leur souffle le mot recherché.

Discussion

Cette configuration d'activité, de type « tour de rôle », est fréquente à l'école. Elle est proche de celles que l'on peut observer dans d'autres disciplines lors de la récitation de leçons ou de passage sur des engins en EPS. Elle témoigne de la forte dimension culturelle de ces formes, inscrites à la fois dans la culture professionnelle des enseignants et scolaire des élèves.

Cette configuration permet à l'enseignante d'actualiser les préoccupations liées à son travail de maîtresse de lecture : elle peut assurer un ordre qui, malgré la difficulté qu'elle ressent, est relativement satisfaisant pour elle et elle peut faire décoder le texte aux élèves en leur apportant les aides qui leur sont nécessaires. De même, cette configuration permet-elle aux élèves d'actualiser les préoccupations liées à leur « métier d'élève » (Perrenoud, 1994). Elle

leur ouvre des possibles pour des prises de parole autorisées ou non, pour montrer qu'ils savent, pour donner une bonne image d'eux-mêmes et pour obtenir des validations positives lorsqu'ils décodent correctement. Elle leur permet également de se distraire – discrètement – afin de patienter ou d'attendre la fin d'une activité hors de leur portée.

Les préoccupations sont articulées et plus ou moins convergentes ou divergentes. Ainsi lorsque l'enseignante est préoccupée d'aider un élève à décoder un mot en séparant ses syllabes de traits de craie, le lecteur est lui-même préoccupé de décoder le mot. Mais au même moment, les autres élèves ont des préoccupations très diverses (*éviter l'ennui, prendre la parole...*), dont certaines divergent de celles de l'enseignante. Lorsque l'enseignante est préoccupée d'attribuer un nouveau tour de lecture en faisant lire un élève lecteur, sa préoccupation peut converger avec celle de l'élève, mais elle diverge de celle d'autres élèves lecteurs, qui souhaiteraient obtenir ce tour de lecture.

Plusieurs composants de la configuration rendent possible cette actualisation et cette articulation des préoccupations des acteurs. Ce sont surtout les modes d'interaction qui caractérisent et rendent possible cette configuration « tour de rôle ». L'attribution des tours de parole constitue un enjeu important pour les élèves qui cherchent, en fonction de leurs connaissances en lecture ou de leurs préoccupations du moment, soit à les obtenir, soit à les éviter. Pour l'enseignante, elle assure la possibilité de décoder le texte, de maintenir l'ordre dans la classe et de soutenir l'attention de tous. Elle désigne, suivant les moments, alternativement des « faibles lecteurs » (comme Nésaqueth) et des « bons lecteurs » (comme Marie) dont la lecture plus aisée permet une diminution de la tension liée à la difficulté du décodage. L'organisation individuelle – collective du travail des élèves permet le décodage du texte écrit au tableau noir, grâce à une forme de coopération où chaque élève décode un segment, alors que très peu d'élèves dans cette classe pourraient le décoder entièrement et seuls. Des artefacts permettent l'aide apportée aux élèves : la craie et la règle magistrale servent à désigner les lettres, syllabes, sons ou mots, étayant le décodage. Enfin, le mode d'institution permet la négociation permanente des règles et des actions : les interdits posés sont toujours négociables, dans l'action, par les élèves. On peut souffler ou se distraire à condition de ne pas perturber l'ordre.

Un équilibre viable pour les acteurs émerge de cette configuration d'activité. Les « fenêtres d'interaction » ouvertes par l'attribution par l'enseignante des tours de parole entretiennent une forte inertie dans l'activité des élèves : ils sont peu nombreux et les lecteurs doivent parfois patienter longtemps avant d'en obtenir un, alors que les non lecteurs doivent patienter jusqu'à la fin de l'exercice. Mais l'attribution des tours de lecture focalise l'attention de l'enseignante et d'un seul élève sur le travail de décodage : elle permet aux autres élèves d'actualiser d'autres préoccupations et de laisser « flotter » momentanément leur attention. Ainsi cette configuration atteint un relatif équilibre malgré les tensions décrites car elle rend possible l'actualisation des préoccupations des acteurs qui s'articulent de manière dynamique. Mais cet équilibre est fragile : les préoccupations divergent fréquemment et certains composants favorisent cette divergence. Il est cependant viable pour les acteurs : au terme de ce moment de lecture, le texte a été décodé, des élèves ont lu, obtenu des validations positives, les non lecteurs n'ont pas perturbé l'ordre de la classe, ils ont patienté jusqu'à l'activité suivante où ils pourront s'impliquer davantage.

Références

- DE MUNCK, J. (1999). *L'institution sociale de l'esprit*. Paris : PUF.
- ELIAS, N. (1970/1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Pandora.
- ELIAS, N. (1987/1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- LAVE, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge, UK. : Cambridge University Press.
- NORMAN, D.A. (1993). "Les artefacts cognitifs". *Raisons Pratiques*, 4, 15-34.
- PERRENOUD, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : E.S.F.
- SUCHMAN, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge, Mass. : Cambridge University Press.
- THEUREAU, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- THEUREAU, J. (2002). *Articulation collective des cours d'action : de l'inspiration sartrienne à un programme de recherche*. Communication aux 4èmes Journées Act'ing, 6-7 juin, Nouan-Le-Fuzelier.
- VARELA, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.
- VEYRUNES, P., BERTONE, S. & DURAND, M. (2003). "L'exercice de la pensée critique en recherche – formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants". *Savoirs*, 2, 53-70.
- VEYRUNES, P. (2004). "Les configurations de classe : un niveau de description de l'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves. Un exemple en mathématiques à l'école primaire" in AECSE, Actes du colloque, 5^{ème} congrès international d'actualité de la recherche ne éducation et en formation. Septembre 2004, Paris, (pp.78). Paris : CNAM.